

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В КОМАНДНОМ
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА В СИТУАЦИЯХ ДЕФИЦИТА ВРЕМЕНИ**
Направление «44.04.02 — Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Медиация в образовании»
Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
«____» _____ 2019 г.

Исполнитель:
Тарасова Наталья Сергеевна,
обучающийся группы
ММЕДм-1701z

Научный руководитель:
Валиев Равиль Азатович,
к. пед. н., доцент

Екатеринбург 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР.....	5
1.1 Основные понятия исследования.....	5
1.2 Теоретические представления о стратегии сотрудничества.....	9
1.3 Подходы к изучению интеллектуальных игр.....	16
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	29
2.1 Организация и методы эмпирического исследования.....	29
2.2 Проведение эмпирического исследования стратегии сотрудничества у детей раннего подросткового возраста, участвующих в интеллектуальных играх.....	30
2.3 Результаты эмпирического исследования.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	43
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	45
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	50

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной нами темы исследования «Стратегии сотрудничества в командном взаимодействии у детей раннего подросткового возраста в ситуациях дефицита времени» обусловлена тем, что в процессе проведения интеллектуальных игр у детей раннего подросткового возраста было отмечено, что между участниками команды неизбежно происходят конфликты. Это может привести не только к провалу команды на соревновании, но и к ее распаду, серьезной ссоре между участниками. Отдельная сложность решения подобных ситуаций состоит в том, что происходить оно должно в условиях дефицита времени и без отрыва от участия в игре. Для рассмотрения этой темы были выбраны группы детей раннего подросткового возраста, поскольку они, как правило, только начинают участвовать в играх, то есть попадают в непривычную и, возможно, стрессовую ситуацию, что также является провоцирующим фактором для возникновения конфликтов.

Объект исследования — командное взаимодействие детей раннего подросткового возраста в ситуациях дефицита времени.

Предмет исследования — стратегии сотрудничества в командном взаимодействии у детей раннего подросткового возраста в ситуациях дефицита времени.

Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и апробировать стратегии сотрудничества в командном взаимодействии у детей раннего подросткового возраста в ситуациях дефицита времени.

Задачи:

- изучить основные подходы к стратегиям сотрудничества;
- изучить основные теоретические и практические подходы к интеллектуальным играм и рассмотреть их в связи с возрастными особенностями младших подростков;

- изучить стратегии сотрудничества в командном взаимодействии у детей раннего подросткового возраста в ситуациях дефицита времени.

Гипотеза: стратегии поведения детей раннего подросткового возраста в конфликтных ситуациях могут измениться в сторону сотрудничества, если в работе с ними при занятии интеллектуальными играми применять обучение способам реагирования на конфликты в условиях дефицита времени.

В литературе на тему интеллектуальных игр они обычно рассматриваются как инструмент развития, причем в основном развития ментальной составляющей личности. В данной работе интеллектуальные игры выступают не как средство, а как потенциально конфликтогенный процесс, который требует вмешательства со стороны педагога и обучения детей основам применения стратегии сотрудничества.

Конфликты в процессе командной работы в научной литературе рассматриваются, как правило, применительно к коллективам взрослых людей, причем чаще всего — к группам коллег. Детские же команды имеют возрастную специфику, а интеллектуальная игра — не рабочий проект, и подход к формированию команды должен быть иным. Также важно, что способы решения конфликта (или хотя бы его «консервации» до более подходящего момента) должны быть моментально эффективными, поскольку невозможно остановить соревнование из-за возникшей у одной команды проблем. Все перечисленное требует нового взгляда и научного поиска.

Способы обучения детей действиям в духе стратегии сотрудничества в командах по интеллектуальным играм могут быть полезны тренерам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам и учителям, организующим подобные мероприятия у себя в школах или курирующим команды.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

1.1 Основные понятия исследования

Рассмотрим основные понятия, используемые в исследовании. При определении понятий будем следовать от наиболее общего, определяющего сферу деятельности, в которой проводилось исследование, — интеллектуальные игры.

«Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова определяет *игру* как «действие по глаголу играть» и дает этому глаголу следующие определения: «развлекаться, забавляться», «...проводить время в каком-либо занятии, служащем для развлечения, доставляющем удовлетворение, удовольствие одним только участием в нем...» [28]. «Большой энциклопедический словарь» называет игру «...видом непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе» [3].

Интеллектуальной игрой принято называть вид игры, основывающийся на применении игроками своего интеллекта и / или эрудиции. Однако это формальное определение недостаточно глубоко раскрывает суть понятия. Б. Р. Мандель в своей статье «Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности)» отмечает, что «для определения сущности интеллектуальной игры чрезвычайно важным представляются следующие положения концепции Пиаже: 1) игра-упражнение приводит к формированию наиболее сложных навыков; 2) [символическая] игра способствует формированию семиотической функции и процессов

замещения реальности знаками и символами; 3) игра с правилами допускает соревнование и соперничество» [14].

Рассмотрев различные подходы к пониманию сущности игры вообще и интеллектуальной в частности, Б. Р. Мандель дает следующее определение: «Интеллектуальная игра — игра, при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на опознание и понимание предъявленного материала; игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного-единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оцененное суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения. Содержанием интеллектуальной игры являются: конкретное (реальные предметы или их изображение); символическое (буквы, знаки, цифры); семантическое (значения слов); поведенческое (поступки другого человека и самого себя)» [14].

В настоящей работе под интеллектуальной игрой понимается в основном игра «Что? Где? Когда?», правила которой изложены в Кодексе спортивного «Что? Где? Когда?» Международной ассоциации клубов (МАК). Согласно Кодексу МАК, «Что? Где? Когда?» — командная игра, в которой команды соревнуются в умении находить правильный ответ на поставленный перед ними вопрос за ограниченное время [10].

Термин *команда* применяется для обозначения «малых групп с выраженной целевой направленностью, интенсивным взаимодействием членов и высокой продуктивностью» [33]. Дж. Катценбах и Д. Смит описывают команду как «небольшое число людей с взаимодополняющими умениями, связанных единым замыслом, стремящихся к общим целям и разделяющих ответственность за их достижение» [35]. При этом управление командой не обязательно строго закреплено за одним

человеком (в терминологии интеллектуальных игр — капитаном), оно может переходить от одного члена к другому [35] (для турниров по интеллектуальным играм ситуации такого перехода описаны в Кодексе МАК). Как важнейшее отличие команды от коллектива Т. В. Эксакусто отмечает высокий профессионализм ее участников. Члены команды в высокой степени владеют некоторыми прикладными умениями, в число которых входят: технические или функциональные умения; умение принимать решения и решать проблемы; интерперсональные умения (построение отношений с другими людьми) [33]. Эти критерии относятся к рабочим командам, а применительно к команде по интеллектуальным играм, как пишет основатель игры «Что? Где? Когда?» В. Я. Ворошилов, «...комплекс качеств испытывается одновременно, и только сам участник решает, какое из них он в данный момент пустит в дело» [4].

Количество участников команды, согласно Кодексу МАК, ограничено шестью игроками, при этом в списочный состав может входить (в зависимости от регламента турнира) до десяти человек [10].

Психологический словарь дает определение *взаимодействия* как «процесса непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающего их взаимную обусловленность и связь» [24]. Взаимодействие является интегрирующим фактором, способствующим образованию структур. Следовательно, именно взаимодействие разрозненных на первом этапе игроков может способствовать формированию команды. Если в процессе взаимодействия обнаруживается противоречие, то оно становится источником самодвижения и саморазвития структур. Командное взаимодействие осуществляется непосредственно участниками команды в одном времени и пространстве преимущественно во время игры, а также в перерывах между игровым процессом и в течение непродолжительного времени до и после

него. Безусловно, участники команды могут вступать во взаимодействие в том же составе либо в меньших группах, полностью входящих в состав команды, и в иное время, но рассматривая команду по интеллектуальным играм как группу с ярко выраженной целенаправленной деятельностью, мы рассмотрим взаимодействие только в тех случаях, когда команда эту деятельность осуществляет.

Дефицитом времени в настоящей работе мы называем условия, при которых личное взаимодействие в команде ограничено промежутками между вопросами (не более минуты) и между турами игры (от 5 до 15 минут). Остальное время должно быть посвящено собственно игре, но бывают случаи, когда инциденты происходят во время обсуждения вопроса, и при этом погасить или не допустить конфликт необходимо за еще более сжатый срок (на обсуждение дается минута).

В настоящем исследовании под *ранним подростковым возрастом* имеется в виду возраст 11-12 лет (что соответствует окончанию четвертого — началу шестого класса общеобразовательной школы в РФ). Именно в этом возрасте, как правило, дети начинают участвовать в интеллектуальных играх. Согласно терминологии ВОЗ, ранним (младшим) подростковым возрастом считается возраст от 10 до 14 лет. В психологической же науке период 10–11 лет рассматривают с нескольких принципиально различающихся позиций. Л. С. Выготский считает этот возраст началом стабильного подросткового периода, другие исследователи (в частности Л. И. Божович) — частью критического (в целом) подросткового возраста. Д. Б. Эльконин рассматривает этот период как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами [32].

Согласно А. Я. Анцупову и А. И. Шипилову, под *конфликтом* понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий,

возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1, С. 81].

Здесь стоит отметить, что само по себе несогласие участников команды по поводу версий ответа, спор во время минуты обсуждения и высказывание противоположных точек зрения не являются конфликтом, несмотря на то, что необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта авторы определения называют наличие у субъектов взаимодействия противоположно направленных суждений и состояние противоборства между ними. В данном случае наличие противоборства и разных суждений не мешают спорящим сторонам иметь один и тот же мотив, заключающийся в успешном решении вопроса. Кроме того, речь в случае даже очень бурного спора над вопросом идет не о значимых личностных противоречиях взаимодействующих участников, а об информационной составляющей игры, а в норме это не должно вызывать у игроков негативных эмоций, скорее их состояние можно описать как волнение, азарт, интерес.

Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта. *Сотрудничество* — такая стратегия поведения в конфликтной ситуации, которая позволяет осуществить поиск решения, удовлетворяющего обе стороны [1, 239].

1.2 Теоретические основы изучения стратегии сотрудничества

Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности по отношению к конфликту, установка на определенные формы

поведения в ситуации конфликта. Всего выделяется пять стратегий: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление.

В основу выделения стратегий положен метод Томаса — Килманна. Метод был разработан в начале 1970-х годов американскими исследователями Ральфом Килманном и Кеннетом Томасом. Авторы назвали методику Thomas — Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), что указывает на возможность применения ее как инструмента управления конфликтом.

Для описания каждой из пяти стратегий поведения было сформулировано по десять утверждений, а затем их оценили по степени социальной желательности с помощью шкалы Эдвардса. Утверждения были скомбинированы в 30 пар, при этом в каждой паре сопоставлялись утверждения, находящиеся примерно на одном уровне социальной желательности. Из утверждений, относящихся к каждому стилю, были составлены три пары с утверждениями, относящимися к каждому другому стилю. Пункты, описывающие один и тот же стиль, были поровну распределены между вариантами под буквами «А» и «В», а пары в опроснике пронумерованы случайно. Респонденту предлагалось в каждой паре выбрать утверждение, наилучшим образом характеризующее его собственную позицию в моделируемой конфликтной ситуации, то есть в ситуации, когда респонденты обнаруживали, что их пожелания и предпочтения отличались от пожеланий и предпочтений другого человека. Методика прошла две апробации, и ее итоговый вариант был назван Management of-Differences Exercise, или MODE — Instrument. По данным двукратного хронометража, продолжительность теста составила 12 минут, включая время самостоятельного подсчета испытуемыми своих баллов. К низкому уровню относится интервал от 0 до 25 %, к среднему — от 25 до 75 % и к высокому — от 75 до 100 %.

В отечественной практике психодиагностики принято указывать, что методика Томаса — Килманна дается в адаптации Н. В. Гришиной. Однако С. В. Кардашиной и Н. В. Шаньгиной, всесторонне исследовавшим историю применения методики, не удалось обнаружить исходного текста на русском языке и сведений о его психометрических характеристиках. Они пишут: «В монографии Н. В. Гришиной методика ТКІ, названная тестом К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях», представлена всего несколькими абзацами текста и примерами формулирования утверждений. Никаких указаний на авторство русскоязычной версии и на ее психометрические свойства монография не содержит. Наиболее ранний текст теста ТКІ на русском языке (будем далее именовать его ТКІ-R) нашли в монографии В. Л. Марищука с соавторами. В последующем этот текст подвергался неоднократной редакции, но ни в одном случае эти публикации не содержали никаких сведений ни о процедуре адаптации, ни о психометрических характеристиках итогового варианта методики, ни о ее стандартизации». Авторы пришли к выводу, что методика ТКІ-R нуждается во всестороннем описании и психометрическом обосновании и показали процедуру адаптации русскоязычного теста. Оценку внутренней валидности методики С. В. Кардашина и Н. В. Шаньгина выполняли на выборке из 392 человек. Они отмечают, что внутренняя валидность опросника ТКІ-R может быть признана высокой [18].

Для описания типов поведения людей в конфликте интересов К. Томас и Р. Килманн применяют двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственных интересах.

Графическая форма представления этих данных называется сеткой Томаса — Килманна. Пять ее фрагментов позволяют определить место для каждой из пяти основных стратегий разрешения конфликта.

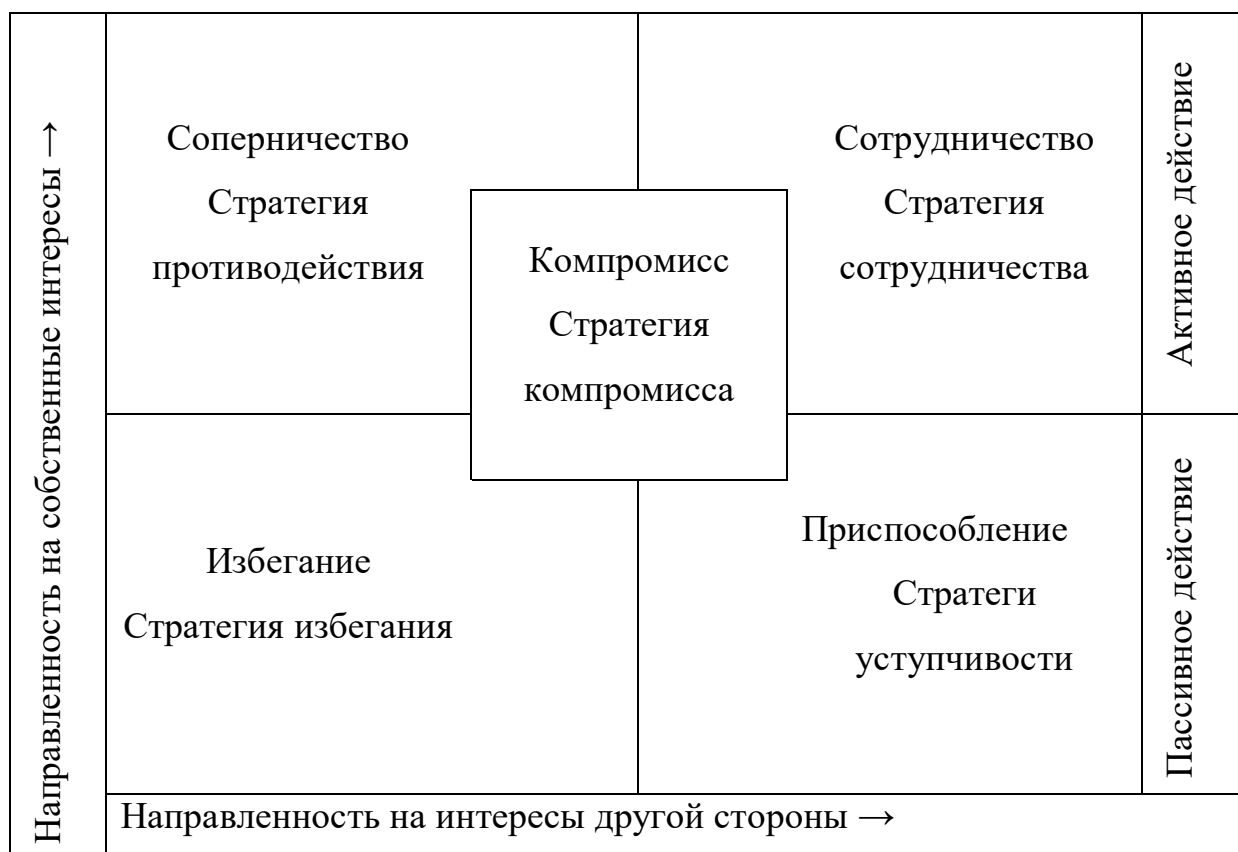


Рис. 1. Сетка Томаса — Килманна

Соревнование (конкуренция) — стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

Приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс — соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

Избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Сотрудничество — такая стратегия поведения в конфликтной ситуации, которая позволяет осуществить поиск решения, удовлетворяющего обе стороны.

Как правило, в конфликте человек использует комбинации стратегий, но одна из них может доминировать

Рассмотрим подробнее стратегию сотрудничества. Специалисты по конфликтологии описывают ее как направленную на наибольшее воплощение в жизнь участниками конфликта своих интересов. При этом такое воплощение предполагает совместный поиск решения, которое устроило бы все конфликтующие стороны. Этого возможно достичь, если стороны конфликта не скрывают внешние и внутренние причины конфликта и готовы действовать совместно ради общей цели. Стратегия сотрудничества позволяет решить проблему без нанесения ущерба другой стороне.

Условия использования данной стратегии следующие:

- проблема важна для конфликтующих сторон, и они хотят добровольно на равноправной основе обсудить спорные вопросы и взаимовыгодно решить ее совместно;
- стороны равны по социальному статусу;
- конфликтующие поступают как партнеры, доверяя друг другу, считаясь с потребностями, выбором и опасениями другой стороны.

В конечном счете, сотрудничество выгодно всем конфликтующим сторонам, поскольку каждая из них получает максимум пользы, неся наименьшие потери. Итогом сотрудничества становится совместно найденный оптимальный выход из конфликта и укрепление взаимодействия сторон [11].

С. М. Емельянов уточняет, что при анализе стратегии сотрудничества в конфликтном взаимодействии следует учитывать некоторые обстоятельства.

Во-первых, особое место при выборе данной стратегии занимает предмет конфликта. Если он имеет жизненно важное значение для одного или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то в качестве стратегии взаимодействия возможен выбор лишь борьбы, соперничества. Сотрудничество возможно только в том случае, когда сложный предмет конфликта допускает маневр интересов противоборствующих сторон, что обеспечивает их сосуществование в рамках возникшей проблемы и развитие событий в благоприятном направлении.

Во-вторых, стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (избегание, приспособление, компромисс, соперничество). При этом другие стратегии в сложном процессе сотрудничества играют подчиненную роль, они в большей степени выступают психологическими факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Например, противоборство может быть использовано одним из участников конфликта как демонстрация своей принципиальной позиции в адекватной ситуации.

Таким образом, сотрудничество является одной из самых сложных стратегий и отражает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями разрешить возникшую проблему [8, с. 92–101].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что применение стратегии сотрудничества требует от сторон конфликта желания совместно решить проблему, психологической готовности и обладания умением взаимовыгодно решать конфликты. Такое умение требует обучения, особенно если речь идет о детях. Современные отечественные педагоги и психологи рассматривают вопрос обучения участников образовательного

процесса навыкам бесконфликтного поведения и основам сотрудничества при решении конфликтов.

Например, Е. В. Гребенкин с соавторами пишут, что для улучшения психологического микроклимата в коллективе необходимо начинать работу со взрослыми, так как они являются примерами для школьников. Выбор стратегии разрешения конфликта в учебном коллективе они также возлагают на педагога, и этот выбор может зависеть от причины конфликта, целей учеников, их поведенческих особенностей. Авторы подчеркивают, что необходимо обучаться решению конфликтов и что управление конфликтом должно быть направлено на интегративное его разрешение, то есть на выигрыш всех участников [6].

Согласно Р. А. Рогожниковой и И. С. Почекаевой, наиболее действенными для профилактики конфликтов в школьном коллективе оказываются технологии, знакомящие детей с приемами общения в целом и общения в конфликтных ситуациях, помогающие перейти от конфронтационного мышления к сотрудничеству. Они описывают метод воспитывающих ситуаций, или метод смоделированного конфликта, который заключается в целенаправленном создании (моделировании в игровой форме) конфликтных ситуаций. Такой смоделированный микроконфликт может стать частью любой учебной или внеурочной деятельности. Метод моделирования способствует усвоению примеров разрешения конфликтов и существенно повышает саморефлексию. Если школьник справится с решением учебного конфликта на микроуровне, ему будет легче предупредить и разрешить подобную ситуацию в жизни [27].

1.3 Подходы к изучению интеллектуальных игр

Игра давно признана одним из самых продуктивных методов обучения детей, их развития, приобщения к духовным и нравственным ценностям. Педагоги и психологи в своих трудах рассматривали ее с разных позиций.

Дидактические возможности игры отмечали такие классики педагогической науки, как Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский.

Педагог конца XIX — начала XX века П. Ф. Каптерев изучал влияние игры на развитие детей дошкольного возраста. Ученый считал, что игра и игрушки для ребенка полезны тогда, когда он является самостоятельным и активным участником игрового процесса, а не ведомым и не наблюдателем. По мнению Каптерева, следует изучать игры и игрушки — как не принадлежащие русской культуре (греческие, римские, средневековые), так и русские народные, необходимо играть с детьми в народные игры, учиться изготавливать простейшие детские игрушки. Одними из главных условий правильного воспитания он считает выработку общественной потребности, развитие общественного чувства в совместных играх, в товариществе, в деятельности для других при условии полной свободы в выборе друзей, приятелей, участников игр и различных союзов между учащимися [9].

Психолог, психиатр и педагог И. А. Сикорский впервые в России указание на первостепенное значение раннего возраста для интеллектуального воспитания. Изучение особенностей детства (до 7 лет) было новым научно-практическим направлением в педагогике конца XIX — начала XX в. На обширном исследовательском материале Сикорский доказал, что многие проблемы ментального развития вызваны

обстоятельствами первых месяцев и лет жизни. Введя понятие разных типов мышления у детей младенческого возраста, он занимался вопросом создания педагогически игрушек, которые способствовали бы развитию интеллекта. Такими игрушками были, например, стеклянные кольца, шары различного цвета и веса, дощечки с образцами разной на ощупь ткани. Такие игрушки, а не взрослый человек. Должны были задавать вектор умственного развития младенца. Интеллект ребенка Сикорский рассматривал в тесной связи с чувствами. По его мнению, лишь «осердеченный ум» обеспечивает возможность понимания того, что происходит вне человека, и того, что совершается в нем самом — в его интеллектуальном развитии. Впервые в отечественной науке И. А. Сикорский на большом фактическом материале показал зависимость совершенствования интеллекта ребенка от чувства. Он ввел понятие «интеллектуального чувства», которое особенно заметно проявляется на втором году жизни и сопровождается захватывающим интересом и новизной впечатлений. Именно это чувство обеспечивает ребенку успехи в интеллектуальном развитии. Таким образом, Сикорский заложил основы исследования проблемы эмоции в процессе мышления. Также на большом экспериментальном материале (первом в истории отечественной педагогики) И. А. Сикорский доказал, что в результате любой умственной работы происходит прежде всего «утомление нервно-психического механизма», что позволило найти новые подходы к организации учебной деятельности [31].

Русский педагог К. Д. Ушинский придавал детской игре огромное значение и создал оригинальную теорию игры, подтвержденную научно-психологическими данными. Психологической основой игры детей К. Д. Ушинский называл воображение — более бедное и слабое, чем у взрослого человека (в силу недостаточности опыта), но живое и создающее образы, в

реальность которых ребенок верит. По мнению ученого, «в игре ребенок живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов... В игре дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями». Игра, согласно К. Д. Ушинскому, является самостоятельной и свободной детской деятельностью, имеющей большое значение в развитии личности, «в ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце, его воля» [29]. В формировании поведения детей, по его мнению, важную роль играют общественные игры, в которых закладываются основы будущего поведения ребенка в социуме.

Советский педагог и писатель А. С. Макаренко находил в игре связь с работой, но не во всякой игре, а лишь в той, которую он считал хорошей. По его мнению, в каждой хорошей игре есть «рабочее усилие и усилие мысли» [13, С. 117]. Плохой игрой А. С. Макаренко называет игру без активной деятельности, без усилия, с пассивной наблюдательной позицией. При этом он не считает, что в игре отсутствует ответственность ребенка: в хорошей игре, приучающей к физическим и психологическим усилиям, необходимым для работы, ответственность за результат есть. Кроме того, игра, как и хорошо выполненная работа, должна доставлять ребенку радость — радость творчества, радость победы, эстетическую радость [13].

О радости, удовольствии от процесса познания говорил и В. А. Сухомлинский. Он пишет: «Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [26].

Л. С. Выготский впервые выделил ролевую игру как ведущий род деятельности детей, назвав ее «воображаемой, иллюзорной реализацией нереализуемых желаний». Л. С. Выготский считал, что в игре детей дошкольного возраста мнимая ситуация определяет сознание, то есть действия происходят не с вещами, а с их значением, но лишь в школьном возрасте ребенок осознает их как значение. По определению Л. С. Выготского, игра «создает зону ближайшего развития ребенка, где он всегда выше своего среднего возраста, своего обычного поведения, ... как бы на голову выше самого себя» [5].

В работе «Психология игры» Д. Б. Эльконин дал следующее определение: «Человеческая игра — такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [34].

А. Н. Леонтьев подчеркивает познавательное значение игры, заключающееся в том, что «игровое действие всегда обобщено». Игра с правилами приучает ребенка владеть своим поведением, управлять им. Важность игры, в которой есть задача, А. Н. Леонтьев видит еще и в том, что во время них возникает важный для формирования личности момент — самооценка [12].

История собственно интеллектуальных игр в том понимании, которое задано в параграфе данной главы, началась в 1975 году, когда на телеэкраны впервые вышла программа «Что? Где? Когда?», созданная по идее В. Я. Ворошилова. Несколько десятилетий игра существовала как телепроект, но с 1990 года стало развиваться так называемое спортивное «Что? Где? Когда?» — одновременная игра для нескольких команд. Уже в это время она становится популярна как вид интеллектуального досуга взрослых и детей. Спустя десятилетие распространение интернета позволило проводить синхронные чемпионаты по интеллектуальным

играм, в том числе и среди школьников. Педагогами России и зарубежья был высоко оценен потенциал игры при работе с детьми, и интеллектуальные клубы стали активно создаваться на базе общеобразовательных учреждений. А затем произошло включение школьных команд в фестивальное движение, появились профильные смены в лагерях отдыха. На сегодняшний день развитие эрудиции, интеллекта, других социально значимых качеств детей при помощи интеллектуальных игр органично осуществляется при реализации дополнительных общеразвивающих программ.

Первой работой, посвященной «Что? Где? Когда?» стала книга самого В. Я. Ворошилова «Феномен игры». Уже по названию ясно, что в ней он выступает не столько как автор и ведущий популярной передачи, а скорее как исследователь той новой культуры, которая была создана им же самим. В этой работе автор поднимает вопросы о сущности интеллектуальной игры, о механизмах привлечения участников к игре, а зрителей — к экранам, о развитии интеллекта, познавательных способностей, расширении кругозора средствами игры. Интересно, что на момент написания книги «Что? Где? Когда» еще не вышло за пределы экрана массово, но Ворошилов уже задумывается о проведении игр среди школьников, студентов, работников предприятий — словом, о том, что спустя 35 лет стало частью культурной жизни во многих городах [4].

Конечно, поначалу тему интеллектуальных игр активно осмыслили те, кто в них участвовал, сами «знатоки» (по терминологии В. Я. Ворошилова). Так, нельзя не назвать работы (разного плана и объема) Бориса Бурды («Интеллектуальные игры: для знатоков и не только»), Максима Поташева («Почему вы проигрываете в ЧГК?»), сборники вопросов «Что? Где? Когда?» и «Своей игры», составленные Владимиром Белкиным, Ириной Тюриковой — все это участники телеигры, которые

сами занялись продвижением культуры интеллектуальных игр в жизнь, в том числе и основали школьное движение.

В конце 1990-х — начале 2000-х годов исследовать возможности интеллектуальных игр начали педагоги и психологи — тренеры детских команд. Большинство из них (как и автор настоящей работы) начинали как игроки и изнутри видели потенциал игры для развития и воспитания школьников.

Л. В. Климович в течение более чем 25 лет руководит интеллектуальными клубами, сначала в гомельском Дворце пионеров, затем — клубом интеллектуальных игр «Белая рысь». Его работа в качестве тренера стала основой для написания книг «Играем в знатоков» (2005), «Нам нужны сообразительные», «Отличаются умом и сообразительностью» (2007). Все эти издания содержат ценные для организаторов интеллектуальных игр методические статьи и игровые материалы.

Р. М. Миневич в своем практическом пособии для школьных психологов и руководителей интеллектуальных клубов «Развитие творческого мышления учащихся» сделал попытку объединить опыт работы школьного психолога и руководителя интеллектуального клуба. В пособии автор отмечает, что «зачастую вне поля зрения психологов оказываются внешне благополучные подростки, которые хорошо учатся, проводят много времени за книгами и компьютером». Он обращается к результатам исследований, проведенных психологической службой УО «Гимназия имени Я. Купалы г. Мозыря», которые показывают, что одаренные дети имеют более высокий уровень школьной тревожности по сравнению со своими сверстниками. По мнению автора, это вызвано ответственностью детей за результаты учебной деятельности, требовательностью со стороны родителей и педагогов, усталостью. Для

решения этой проблемы Р. М. Миневич разработал 18 занятий по методу социально-психологического тренинга, задача которых — оказать психологическую поддержку одаренным детям, помочь им формировать позитивную «Я-концепцию», развивая творческое мышление [17].

Организаторы игр в разных городах регулярно выпускают методические разработки по проведению интеллектуальных игр и тренировок. Одной из них является пособие А. М. Рогачева «Как играть в «Что? Где? Когда?». Пособие для тренировки школьной команды». Оно содержит полные описания видов и правил игр, полезные рекомендации по организации тренировок и турниров. Отличие этой работы от большинства подобных рекомендаций в том, что в конце книги даны ссылки на видеоуроки автора [25].

Большой вклад в изучение интеллектуальной игры внесла Н. Э. Манусаджян. В своей работе «Применение соматопсихотерапии во время тренировок по «Что? Где? Когда?» как метода развития креативности мышления» она исследовала способ саморегуляции на основе обращения к телесным ощущениям и то, как «умение выявить, осознать и запомнить ощущение, связанное с конкретным заданием или предметом, позволяет человеку быстро и эффективно выявлять и применять свои творческие способности на практике». Также она рассматривала использование различных репрезентативных систем в построении коммуникативного диалога и принятия групповых решений во время игры в «Что? Где? Когда?». Итоги этих изысканий изложены в работе «Методика тренировок по интеллектуальным играм» [16]. В 1995 году Н. Э. Манусаджян создала в Ереване Центр интеллектуального развития для детей и юношества «Лудус» («Игра»). На основе ее методики в 2008 году открылась Школа тренеров, выпускники которой работают с детьми в Армении.

Пожалуй, наиболее фундаментальным трудом об интеллектуальных играх является диссертация Б. Р. Манделя «Интеллектуальные игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста социально-культурной сферы» [15]. Базу исследования составили учреждения образования и культуры Норильска, Новосибирска, Красноярска. В экспериментальной работе участвовали 283 человека. Исследование проводилось в течение 7 лет (1998–2005 гг.). Автору удалось теоретически обосновать и уточнить понятие интеллектуальной игры как деятельности, являющейся средством постоянного развития ее участников в ходе решения проблемных ситуаций; как игры, универсализующей единство умственного, духовного и практико-ориентированного отношения к миру. В работе Б. Р. Мандель определил педагогические возможности интеллектуальных игр в формировании профессионально значимых качеств будущего специалиста социально-культурной сферы и методически обосновал применение интеллектуальных игр как средства развития профессионально значимых качеств личности обучающихся при изучении дисциплин общепрофессионального цикла.

Для будущих исследователей феномена игры важно, что в работе Манделя теоретически обоснованы сущностные характеристики интеллектуальной игры, обеспечивающей оптимальное развитие проектировочно-конструктивных, организаторских, гностических, коммуникативных, когнитивных, нравственных качеств личности [15].

В изученной нами литературе игра рассматривается в основном либо как вневозрастной феномен, либо в связи с детским возрастом (за исключением работы Б. Р. Манделя, в которой речь идет о студенческой молодежи). Но особенности подросткового, в частности младшего подросткового возраста, важны для дальнейшего исследования. Поэтому

далее рассмотрим их, последовательно анализируя уместность обучения детей этого возраста интеллектуальным играм.

Специалисты предлагают разные периодизации подросткового возраста. В отечественной возрастной психологии подростковым считается период с 10–11 до 18 лет. Л. С. Выготский отмечает 13 лет как критический период, за которым следует литический период пубертата, продолжающийся до 17 лет и завершающийся кризисом 17 лет. И. С. Кон называет подростками детей в возрасте от 11–12 до 14–15 лет. Д. И. Фельдштейн определяет подростковый возраст как период с 10 до 15 лет. Самой широко используемой в отечественной психологии является периодизация Д. Б. Эльконина. Автор относит к подростковому возрасту период с 11 до 17 лет, разделенный на младший подростковый возраст (11–14 лет) и юность, или старший подростковый возраст (14–17 лет) [2].

Подростковый возраст — это один из важнейших этапов становления личности. В качестве основных новообразований этого периода разные исследователи называют: открытие «Я», осознание собственной индивидуальности, становление рефлексии (Э. Шпрангер); финальная фундаментальная децентрация — освобождение от конкретной привязанности к имеющимся в поле восприятия объектам (Ж. Пиаже); формирование «идентичности» как результат «распада детского Я» и необходимости синтеза нового «взрослого Я», образования «сверх-Я» (Э. Эриксон) [2].

Л. С. Выготский выделил два новообразования подросткового возраста — развитие рефлексии и, на ее основе, самосознания [2]. Переход от детского возраста к периоду раннего подростничества связан с резкой перестройкой психики. В данный период ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, а учебная деятельность перестает играть главную роль в развитии личности ребенка [7].

Согласно Д. Б. Эльконину, в период младшего подросткового возраста (11–14 лет) формируется новый тип деятельности — интимно-личностное общение со сверстниками, у подростка появляется «чувство взрослости» — особая форма самосознания, с помощью которой он сравнивает себя с другими, находит новые образцы для подражания, перестраивает собственную деятельность и отношения со сверстниками и взрослыми [2].

В подростковом возрасте общение выдвигается на первое место, оно играет важную роль в формировании личности. В период отрочества подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому [23].

Поскольку учебная деятельность перестает быть ведущей и на ее место приходит общение со сверстниками, важно отметить командный характер игр, возможность объединения в микро- и макрогруппы на учебном занятии. Если же говорить о поиске образцов для подражания, то участие в интеллектуальных играх дает ощущение причастности к двум телевизионным передачам. Опрос обучающихся показал, что те, кто до прихода в клуб не смотрел «Что? Где? Когда?» и «Свою игру», начинают обращать внимание на эти программы, пытаются сами отвечать на вопросы, выбирают игроков, которые им наиболее симпатичны, а некоторые дети даже делают попытки отправить свои вопросы на телеигру. Кроме того, разновозрастной характер объединения и совместное участие в интеллектуальных турнирах позволяют младшим участникам наблюдать за старшими, зачастую весьма успешными командами и ориентироваться на них в своей деятельности.

Исследователи указывают, что конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения бывает отмечен глубоким

мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого мотивационного вакуума), при котором мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба стала одной из рутинных обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптомами кризиса являются: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями [32].

Современными исследователями доказано, что геймификация образовательного процесса способна повысить мотивацию к учебе как у младших школьников, так у учащихся более старшего возраста, вплоть до студенческого [19, 20]. Следовательно, применение интеллектуальных игр сообразно возрастным особенностям младших подростков и способно решить проблему потери учебной мотивации.

В 11–12 лет начинается переход от конкретно-образного мышления, к понятийному, от непосредственной памяти к логической. А. М. Прихожан в числе основных задач развития в младшем подростковом периоде называет формирование нового уровня мышления, логической памяти, избирательного устойчивого внимания, формирование широкого спектра способностей и интересов, выделение круга устойчивых интересов. Развитие подростков происходит неравномерно, причем как у разных подростков, так и у одного по разным признакам [21]. Поэтому вполне возможно, что кто-то из детей уже заинтересован в общении со сверстниками больше, чем в учебе, но пока не перестроился на понятийное мышление, а у кого-то сформировались логическая память и теоретическое мышление, но нет готовности активно вступать во взаимодействие с группой ровесников.

В работе «К проблеме подростковой игры» А. М. Прихожан рассматривает игры подростков, осуществляющиеся без компьютера, в

реальности. Она приходит к выводу, что игра весьма важна в жизни подростка: «Имеющиеся в настоящее время данные позволяют высказать предположение, что она [игра] направлена прежде всего на построение так называемого Я-идеального. Основанием для этой гипотезы служит следующее. В подростковый период, как известно, выстраивается временная транспектива (Я-прошлое → Я-настоящее → Я-будущее). При этом Я-будущее оказывается актуальным и аффективно заряженным, эмоционально значимым. В нем воплощается представление об идеальном Я. С некоторыми допущениями можно даже сказать, что в период подростничества Я-будущее и Я-идеальное совмещаются в некое единое целое. И в этом смысле Я-идеальное не может быть реализовано в повседневной жизни. (Возможно, с этим связана и слабость практики самовоспитания, саморазвития подростков при ярко выраженной и декларируемой потребности в этом.) Построения Я-идеального как некоторой проекции себя в новую взрослую жизнь поэтому могут быть решены лишь в формах игры и фантазии». Таким образом, заключает А. М. Прихожан, «игра, направленная на удовлетворение основных возрастных потребностей и даже в значительной части порождаемая ими, вместе с тем служит своеобразной тренировочной площадкой для первых смысложизненных поисков подростков» [21].

Все вышеперечисленные психологические особенности детей раннего подросткового возраста позволяют сделать следующие выводы:

- использование интеллектуальных игр целесообразно для обучения, воспитания и развития детей этого возраста;
- командное взаимодействие во время игры соответствует возрастным особенностям и склонностям детей в период младшего подростничества;

- при этом у младших подростков существуют предпосылки к конфликтному поведению при групповой деятельности.

Таким образом, требуется обучать детей младшего подросткового возраста действиям, повышающим их склонность к применению стратегии сотрудничества при решении конфликтных ситуаций в командном взаимодействии.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация и методы эмпирического исследования

Для проведения эмпирического исследования были выбраны группы детей раннего подросткового возраста, начинающие участие в интеллектуальных играх, то есть попадающие в непривычную и, возможно, стрессовую ситуацию, что также может быть провоцирующим фактором для возникновения конфликтов.

Исследование проводилось в группах детей первого года обучения в Клубе интеллектуальных игр МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии». Экспериментальной выбрана группа обучающихся 5–6-го класса (в возрасте от 11 до 12 лет) численностью 14 человек (тестирование и до и после формирующего эксперимента прошли 11 из них). Контрольная группа — обучающиеся 7-го класса, численностью 6 человек (в возрасте 13 лет). Выбор групп продиктован практической необходимостью и ситуацией, сложившейся в результате набора обучающихся.

Время проведения исследования: с 15 сентября по 10 ноября 2019 г.

Практико-ориентированный характер исследования обусловил выбор комплекса исследовательских методов, в том числе: наблюдения, экспериментальной работы, тестирования.

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью метода математической статистики (критерий Вилкоксона, критерий Фишера).

2.2 Проведение эмпирического исследования стратегии сотрудничества у детей раннего подросткового возраста, участвующих в интеллектуальных играх

На *диагностическом этапе* исследования осуществлялось наблюдение за выбранными группами обучающихся.

Во время прохождения научно-исследовательской практики проводилось наблюдение за командами детей предподросткового и младшего подросткового возраста (10–12 лет). Дети занимались интеллектуальными играми по дополнительной образовательной программе в группах из 10-14 человек, сформированных из детей 5-7 классов, зачисленных на обучение в 2019 году. Наблюдение осуществлялось в сентябре — ноябре 2019 года. В процессе наблюдения фиксировались количество конфликтов в группах и их причины. Конфликтом в данном случае назовем любое проявление недовольства одним либо несколькими участниками группы по отношению к другому (либо другим) участникам той же группы, получившее негативную реакцию этих участников. Разумеется, не всякое подобное проявление недовольства вырастает в полноценный конфликт, но рассмотрение подобных случаев дает возможность проанализировать основные причины возникновения конфликтов.

Прежде всего, конфликты во время интеллектуальных игр можно разделить на две группы: между членами разных команд и между членами одной команды.

Причинами конфликтов между игроками разных команд детей интересующего нас возраста за время наблюдения становились (в порядке возникновения в процессе учебного занятия):

- распределение по командам (отказ разделить на микрогруппы, объединиться с кем-либо);
- выбор названия (одинаковое название у двух команд и отказ переименоваться);
- подозрения в нечестной игре (списывание, использование телефонов и других средств связи);
- лучший результат команды противника (здесь инициаторами раздора могут стать как проигравшие, так и выигравшие дети).

Вторая группа конфликтов — между игроками одной команды. Причинами таких конфликтов в наблюдаемых группах становились:

- отказ принимать нового участника в сформированную команду;
- выбор капитана;
- выбор названия (несогласие участников команды с каким-либо вариантом названия);
- распределение обязанностей в команде;
- несовпадение целей у игроков одной команды (кто-то нацелен на результат, кто-то — на развлечение);
- выбор версии (все дети хотят, чтобы выбрали и версию, но не все готовы доказывать ее аргументированно);
- поиск «виноватого» в неправильном ответе, нежелание быть ответственным за неудачу команды;
- недостаточно высокий результат игры.

Особенность таких конфликтов в первую очередь в том, что они случаются между людьми, как правило, изначально дружески настроенными по отношению друг к другу. Редко случается, что игроки одной команды в неигровой ситуации не дружат или хотя бы не общаются между собой. Как правило, команда либо создается на основе компании детей, находящихся в приятельских отношениях, либо такие отношения

складываются за счет схожести интересов и довольно длительного времяпрепровождения. Таким образом, конфликт внезапно вспыхивает во вполне дружеском коллективе, и его катализатором является что-либо, произошедшее на игре.

Вторая особенность — дефицит времени на решение конфликта. Речь идет о том, что интеллектуальная игра, если это не учебное занятие, на котором педагог может временно остановить процесс, не подразумевает перерывов на решение внутрикомандных проблем. Как правило, это соревнование с участием множества команд, и возникший непосредственно на игре конфликт негативно влияет на результаты этого соревнования, что порождает еще больший конфликт, и остановить эту цепную реакцию со временем все сложнее. Таким образом, возникший в процессе игры конфликт необходимо если не решить буквально за несколько минут, то хотя бы «заморозить» до более подходящего момента и привести команду в рабочее состояние на ближайшие несколько часов.

Отсюда вытекает и третья особенность. Как правило, конфликты на интеллектуальных играх (вновь с оговоркой, что это не учебное занятие) происходят не под контролем педагога. Руководитель команды по правилам во время игры не может находиться рядом с детьми, поэтому команда в идеале должна сама овладеть методами оперативного решения или «заморозки» конфликта. Кроме того, сложность для решения представляет то, что руководитель, по сути, не будет обладать объективной информацией, поскольку не был сам свидетелем инцидента.

Действия детей в конфликтных ситуациях, как правило, стандартны: это агрессия (вербальная и невербальная, вплоть до применения силовых методов), манипуляции, игнорирование, поиск союзников и попытки «дружить против кого-либо». Все эти стратегии несостоятельны, если речь идет о командном взаимодействии, основанном на доверии, равноправии,

признании самостоятельности и уникальности каждого члена коллектива. Следовательно, необходимо создать основу для решения и предупреждения конфликтов между детьми младшего подросткового возраста, участвующими в командных интеллектуальных играх.

На *методическом этапе* были выбраны методы проведения исследования: тестирование (опросник Томаса — Килманна); формирующий эксперимент; математическая статистика (критерий Вилкоксона).

Также были выбраны упражнения, которые, как предполагается, должны способствовать приобретению обучающимися навыков конструктивного поведения в ситуации конфликта и изменить их стратегию поведения в конфликте в сторону сотрудничества.

Опытно-экспериментальный этап исследования состоял из трех последовательно проводимых этапов.

На *констатирующем этапе* у обучающихся в обеих группах был проведен тест-опросник Томаса — Килманна (см. Приложение 1).

Для удобства формирования таблицы обозначим стратегии сокращениями: СП — соперничество; СМ — сотрудничество; К — компромисс; И — избегание; П — приспособление.

Таблица 1

Результаты теста Томаса — Килманна в экспериментальной группе до проведения формирующего эксперимента

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
АКл	8	7	7	6	2
АКн	2	6	10	7	5
АШ	5	4	9	7	5
БК	2	6	11	5	6
ВД	2	5	11	7	5

Окончание Таблицы 1

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
ВС	0	6	9	8	7
ЕВ	5	6	7	7	5
МБл	8	5	7	3	7
МБн	2	9	7	6	6
РА	10	5	6	5	4
РК	2	6	9	4	9

Как видно из Таблицы 1, у детей в экспериментальной группе преобладает склонность к применению стратегии компромисса. Если считать ведущей стратегией ту, которая превышает показатели остальных на 3 пункта и более [18], то компромисс является ведущей стратегией у четырех из одиннадцати прошедших тестирование участников группы, соперничество и сотрудничество — у одного участника каждое. Приспособление и избегание не стали ведущими стратегиями ни у одного из участников группы.

Наименее используемой участниками группы стратегией стало соперничество — его показатель был отмечен как наименьший шестью участниками.

Интересно, что при этом практически на каждом занятии дети вступают в спор за право на лидирующую роль в команде, используют для этого силовые тактики и вербальную агрессию. Возможно, одной из причин подобного поведения являются факторы, описанные Л. Ф. Сербиной: «Младшие подростки имеют более высокий уровень ситуативной тревожности, что говорит о желании казаться лучше и о частичной неуверенности в себе. Высокая реактивная тревожность,

выявленная в 5-х классах, указывает на болезненное восприятие критики в оценке их компетентности и престижа» [22].

Таблица 2

**Результаты первого проведения теста Томаса — Килманна
в контрольной группе**

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
БС	0	8	7	5	10
ВМ	1	10	6	7	6
ЕИ	5	6	8	3	8
ЛИ	2	5	8	7	8
МП	4	6	10	7	3
СР	2	5	8	8	7

Как мы видим, в контрольной группе у троих детей нет ведущей стратегии поведения в конфликте, а трое отметили как ведущие сотрудничество, компромисс и приспособление.

В данной работе у обеих групп будет рассматриваться и подвергаться статистической обработке только параметр «Сотрудничество» и связанные с ним изменения

Также было подсчитано число конфликтных ситуаций в командах при участии в городском соревновании, проходившем без непосредственного контроля педагога (суммарно пять в экспериментальной, разделенной на две команды, и один в контрольной группе).

На *формирующем* этапе эксперимента была проведена программа из четырех тематических занятий, во время которых перед непосредственно образовательной (игровой) частью проводилось обучение поведению, способствующему склонности обучающихся применять стратегию

сотрудничества в конфликтах. В процессе занятий участники ознакомились с понятием конфликта, узнали основы бесконфликтного поведения и получили базовые конфликтологические компетенции.

На первом занятии обучающиеся ознакомились с понятием конфликта, целью управления конфликтами и планом занятий. Группа выполняла упражнение «Говорю, что вижу», целью которого было проигрывание ситуации безоценочных высказываний.

Сидя в круге, участники группы наблюдали за поведением других и по очереди говорили, что видели относительно любого из участников. Педагог следил за тем, чтобы не повторялись участники (как говорящие, так и описываемые) и не использовались оценочные суждения и умозаключения. После выполнения упражнения группа обсудила, часто ли использовались оценки, было ли сложным это упражнение, что чувствовали участники.

На втором занятии дети получили представление о типах реагирования в конфликте и в упражнении «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы» пронаблюдали за различными реакциями на возникающие в играх ситуации. Целью упражнения было формирование адекватных реакций в различных ситуациях. Для каждого участника использовалась только одна ситуация и группа обсуждала ответы каждого участника.

На третьем занятии обучающиеся ознакомились с техникой «Я-высказываний». В процессе упражнения дети переформулировали в Я-высказывания эмоциональные заявления, обычно применяемые в ситуациях недовольства.

Четвертое занятие было посвящено выработке навыков быстрого реагирования на конфликтную ситуацию. На нем обучающиеся выполняли упражнение «Если бы..., я бы...». Ведущий по кругу предлагал участникам

условие, в котором оговорена некоторая конфликтная ситуация, к примеру: «Если бы меня товарищи по команде выгнали из-за стола за то, что я шумел...». И участник продолжал предложение, например: «... Я бы сказал, что больше не буду шуметь, и остался».

Задания основаны на упражнениях из книги Н. Ю. Хрящевой «Психогимнастика в тренинге» [30] и полностью приведены в Приложении 2.

2.3 Результаты эмпирического исследования

На контрольном этапе эксперимента был повторно проведен тест-опросник Томаса — Килманна и подсчитано число конфликтных ситуаций на втором этапе городского соревнования (в тех же условиях, без контроля педагога). Число конфликтных ситуаций в экспериментальной группе снизилось (с пяти до одной, в контрольной осталось неизменным — одна).

Таблица 3

Результаты теста Томаса — Килманна в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
АКл	7	8	7	6	2
АКн	2	8	10	6	4
АШ	5	6	8	6	5
БК	3	7	9	5	6
ВД	2	7	10	7	4
ВС	1	5	9	8	7
ЕВ	4	7	7	7	5

Окончание Таблицы 3.

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
МБл	8	6	7	3	6
МБн	2	9	7	6	6
РА	10	7	5	5	3
РК	2	7	9	4	8

Таблица 4

**Результаты второго проведения теста Томаса — Килманна
в контрольной группе**

Испытуемый	СП	СТ	К	И	П
БС	1	7	7	5	10
ВМ	1	10	6	7	6
ЕИ	5	6	8	3	8
ЛИ	2	6	8	7	7
МП	4	6	10	7	3
СР	2	5	8	7	8

Т-критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Сопоставим показатель выбора стратегии сотрудничества в тесте-опроснике Томаса — Килманна до и после формирующего эксперимента — проведения обучающей программы.

Таблица 5

Расчет Т-критерия Вилкоксона для экспериментальной группы

Испытуемый	1-е измерени е	2-е измерени е	Разность	Абсолют ная разность	Ранг абсолютн ой разности
АКЛ	7	8	1	1	4,5
АКН	6	8	2	2	9,5
АШ	4	6	2	2	9,5
БК	6	7	1	1	4,5
ВД	5	7	2	2	9,5
ВС	6	5	-1	1	4,5
ЕВ	6	7	1	1	4,5
МБЛ	5	6	1	1	4,5
МБН	9	9	0	0	1
РА	5	7	2	2	9,5
РК	6	7	1	1	4,5

Типичный сдвиг — в сторону возрастания показателя сотрудничества. Ранг, соответствующий сдвигу в нетипичном направлении, один: $T_{эмп} = 4,5$.

Критические значения, согласно таблице критических значений для Т-критерия Вилкоксона (см. Приложение 3), для группы из 10 человек (не учитывался нулевой сдвиг) составляют 5 и 10. $T_{эмп} \leq T_{кр}$. Таким образом, $T_{эмп}$ попадает в зону значимости, следовательно, сдвиг в типичную сторону преобладает. По критерию Вилкоксона показатель выбора стратегии сотрудничества в тесте Томаса — Килманна участниками экспериментальной группы достоверно возрос.

Таблица 6

Расчет Т-критерия Вилкоксона для контрольной группы

Испытуемы й	1-е измерени е	2-е измерени е	разност ь	Абсолютна я разность	Ранг абсолютно й разности
БС	7	6	-1	1	4
ВМ	10	10	0	0	1
ЕИ	6	7	1	1	4
ЛИ	6	7	1	1	4
МП	6	7	1	1	4
СР	5	6	1	1	4

Типичный сдвиг — в сторону возрастания показателя сотрудничества. Ранг, соответствующий сдвигу в нетипичном направлении, один: $T_{\text{эмп}} = 4$.

Критическое значение, согласно таблице критических значений для Т-критерия Вилкоксона (см. Приложение 3), для группы из 5 человек (не учитывался нулевой сдвиг) составляет 0. $T_{\text{эмп}} \geq T_{\text{кр}}$. Таким образом, $T_{\text{эмп}}$ попадает в зону незначимости и нельзя достоверно утверждать о возрастании показателя выбора стратегии сотрудничества в тесте Томаса – Килманна участниками контрольной группы.

Для сравнения изменений, зафиксированных с помощью двукратного проведения теста Томаса — Килманна в двух группах, воспользуемся F-критерием Фишера. Критерий Фишера позволяет сравнивать величины выборочных дисперсий двух рядов наблюдений. Для вычисления $F_{\text{эмп}}$ нужно найти отношение дисперсий двух выборок, причем так, чтобы большая по величине дисперсия находилась бы в числителе, а меньшая знаменателе.

Для расчетов воспользуемся показателем разности, поскольку именно он позволяет сравнить те изменения, которые произошли с участниками обеих групп.

Таблица 7

Дисперсия разностей для экспериментальной и контрольной групп

№ участника	экспериментальная группа	контрольная группа
1	1	-1
2	2	0
3	2	1
4	1	1
5	2	1
6	-1	1
7	1	-
8	1	-
9	0	-
10	2	-
11	1	-
Сумма	12	3
Среднее	1,09	0,5

Вычислим дисперсию для обеих групп по формулам:

$$S^2_x = 1/n1 \cdot \sum (x_i - x)^2$$

$$S^2_y = 1/n1 \cdot \sum (y_i - y)^2$$

Дисперсия для экспериментальной группы составляет 0,8099.

Дисперсия для контрольной группы составляет 0,583.

F-критерий Фишера, вычисленный по формуле $F = S^2_x / S^2_y$, составляет 1,389. Критические значения для групп численностью 11 и 6 человек (рассматриваются для $n - 1$, то есть 10 и 5 соответственно) составляют

3,33 для $p \leq 0,05$ и 5,64 для $p \leq 0,01$ (см. Приложение 3). Показатели выше 5,64 попадают в зону значимости. Полученный нами $F_{\text{эмп}} = 1,389$ попадает в зону незначимости. Таким образом, H_0 (гипотеза о сходстве) принимается и можно сделать вывод, что между экспериментальной и контрольной группой нет различия в изменениях показателя стратегии сотрудничества по тесту Томаса — Килманна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведение теоретического и эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, изучение литературы на интересующую нас тему показало, что стратегии поведения младших подростков в процессе интеллектуальных игр до сих пор недостаточно исследованы и остаются полем для проведения научных изысканий.

Во-вторых, расчет критерия Вилкоксона для экспериментальной группы продемонстрировал, что показатели выбора стратегии сотрудничества в тесте Томаса — Килманна достоверно возросли. При этом для контрольной группы критерий Вилкоксона попал в зону незначимости, что говорит о том, что нельзя считать достоверным рост показателя выбора стратегии сотрудничества.

Однако подсчет критерия Фишера, позволяющего сравнить две несвязанные выборки, показал несущественность различий между изменениями в экспериментальной и контрольной группе.

Таким образом, показатель выбора стратегии сотрудничества в экспериментальной группе вырос, но невозможно с уверенностью утверждать, что это произошло за счет проведения в ней обучающей программы. Возможно, сам процесс интеллектуальной игры и взаимодействия в команде повлиял как на экспериментальную, так и на контрольную группу.

Кроме того, у эксперимента были некоторые ограничивающие факторы, обусловленные объективными обстоятельствами набора обучающихся. Во-первых, экспериментальная и контрольная группы не были идентичны как по возрасту, так и по количеству участников. Во-вторых, участники контрольной группы были знакомы между собой раньше, а участники экспериментальной только начали заниматься в таком

составе, поэтому, возможно, отчасти интенсивность воздействия зависела от общей адаптации детей к незнакомому коллективу и новой деятельности, а не только от проведения программы.

Следовательно, в перспективе возможно продолжение экспериментальной работы в этом направлении с расширением числа участников и выбором более сходных экспериментальной и контрольной групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я., Шипилов, А. И. Конфликтология [Текст]: Учебник для вузов. — М.: ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] // Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.; Воронеж, 1995. — 345 с.
3. Большой энциклопедический словарь. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». — Санкт-Петербург: «Норинт», 2001. — С. 434.
4. Ворошилов, В. Я. Феномен игры [Текст] — М.: Сов. Россия, 1982.
5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — Вопросы психологии. 1966. № 6. — с. 62-68.
6. Гребенкин, Е. В. Проблема формирования конфликтной культуры у педагогов и школьников / Е .В. Гребенкин, А. А. Гребенкина, В. Хаббергер // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6. — С. 83–89. — ISSN 2226-3365. — Текст: электронный // Электронно-библиотечная система «Лань»: [сайт]. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289709>. — Режим доступа: для авториз. пользователей.
7. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. Т. Г. Визель, Л. В. Сенкевич, В. А. Янышева, А. К. Железнова. [Текст]: Монография. — Тула, 2007.
8. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер. 2009. — 384 с.
9. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: — Педагогика, 1982. — 704 с.

10. Кодекс Международной ассоциации клубов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mak-chgk.ru/rules/codex/>
11. Конфликтология: Учебник / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин и др.; Под ред. А. Я. Кибанова; Гос. Универ. Управл. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: НИЦ Инфра-М, 2014. — 301 с.
12. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 3.
13. Макаренко, А. С. Том 4. Педагогические работы 1936–1939 (Педагогические сочинения в 8 томах). [Текст] — М. Директ-Медиа, 2014. — 566 с.
14. Мандель, Б. Р. Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности) // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 2: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1079>
15. Мандель, Б. Р. Интеллектуальные игры как средство развития профессионально значимых качеств будущего специалиста социально-культурной сферы [Текст] : Дис... канд. пед. наук. — Москва, 2005. — 330 с.
16. Манусаджян, Н. Э. Методика тренировок по интеллектуальным играм. Ереван, 2009: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/509968-metodika-trenirovok-po-intellektual-nym-igram.html>
17. Миневич, Р. М. Развитие творческого мышления учащихся: практическое пособие для школьных психологов и руководителей интеллектуальных клубов [Текст]: — Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. — 65 с.
18. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Кардашина, С. В., Шаньгина, Н. В., Психометрические характеристики русскоязычной

версии опросника К. Томаса — Р. Килманна («Thomas-Kilmann conflict mode instrument — TKI-R»). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskie-harakteristiki-russkoyazychnoy-versii-oprosnika-k-tomasa-r-kilmanna-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki-r>

19. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Орлова, О. В., Титова, В. Н. Геймификация как способ организации обучения. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya>

20. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Орлова, О. В., Титова, В. Н. Геймификация как средство повышения мотивации студентов и ее реализация в системе электронного образования на платформе LMS Moodle. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-studentov-i-ee-realizatsiya-v-sisteme-elektronnogo-obrazovaniya-na-platforme-lms>

21. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Прихожан, А. М. К проблеме подростковой игры. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-podrostkovoy-igry-1>

22. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Сербина Л. Ф. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>

23. Первитская, А. М. Особенности социально-психологической адаптации пятиклассников / А.М. Первитская, Н.Ю. Демина // Вестник Курганского государственного университета. Серия Физиология,

психофизиология, психология и медицина. — 2012. — № 23. — С. 63–65.
[Электронный ресурс]. — Режим доступа:
<https://e.lanbook.com/journal/issue/295724>

24. Психологический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа:
<https://psychology.academic.ru/284/%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B5>

25. Рогачев, А. М. «Как играть в «Что? Где? Когда?». Пособие для тренировки школьной команды». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://dopobr.68edu.ru/wp-content/uploads/2017/04/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%B2-%D0%90%D0%9C_-%D0%9A%D0%B0%D0%BA-%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8C-%D0%B2-%D0%A7%D0%93%D0%9A.pdf

26. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] — Киев: Рад. шк., 1988. — 269 с.

27. Научная электронная библиотека «Киберленинка». Рогожникова, Р. А., Почекаева, И. С. Теоретические основы формирования у школьников умений предупреждать и разрешать конфликты. [Электронный ресурс]. — Режим доступа:
<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-u-shkolnikov-umeniy-preduprezhdai-i-razreshat-konflikty>

28. Толковый словарь русского языка: В 4-х т. Т.2. / Под ред. Д. Н. Ушакова. — М., 2000. — С.111.

29. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1. [Текст] — 1950. — 774 с.

30. Хрящева, Н. Ю. Психогимнастика в тренинге [Текст] — СПб: Речь, 2002.
31. Чмелева, Е. В. И. А. Сикорский о развитии интеллекта детей раннего и школьного возраста. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 23 октября 2007. [Электронный ресурс]. — Режим доступа:
https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193142590&archive=1195596785&start_from=&ucat=&
32. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
33. Эксакусто, Т. В. Основы психологии малых групп и управления коллективом [Текст]: Учебное пособие. — Издательство Южного федерального университета. Ростов-на-Дону, 2016. — 208 с.
34. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст]: М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
35. The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization by Jon R. Katzenbach (Author), Douglas K. Smith (Author). McKinsey & Company, Inc., 1993, 1999, 2003

Приложение 1

Тест-опросник К. Томаса — Р. Килманна

Инструкция

Перед вами ряд утверждений, которые помогут определить некоторые особенности вашего поведения. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны, и каждый может высказать свое мнение.

Имеются два варианта, А и В, из которых вы должны выбрать один, в большей степени соответствующий вашим взглядам, вашему мнению о себе. В бланке для ответов поставьте отчетливый крестик соответственно одному из вариантов (А или В) для каждого утверждения. Отвечать надо как можно быстрее.

Текст опросника

1.

А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

В. Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2.

А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

В. Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных.

3.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

4.

А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

В. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5.

А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6.

А. Я пытаюсь избежать неприятностей для себя.

В. Я стараюсь добиться своего.

7.

А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

В. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы.

9.

А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

В. Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего.

10.

А. Я твердо стремлюсь достичь своего.

В. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11.

А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые спорные вопросы.

В. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12.

А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет навстречу мне.

13.

А. Я предлагаю среднюю позицию.

В. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14.

А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

В. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15.

А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

В. Я стараюсь сделать так, чтобы избежать напряженности.

16.

А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

В. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17.

А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18.

А. Если это сделает другого счастливым, дам ему возможность настоять на своем.

В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19.

А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы и интересы.

В. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20.

А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

В. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для обеих сторон.

21.

А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

В. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы и их совместному решению.

22.

А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

В. Я отстаиваю свои желания.

23.

А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

В. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24.

А. Если позиция другого кажется мне очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

В. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25.

А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

В. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26.

А. Я предлагаю среднюю позицию.

В. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27.

А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

В. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.

А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29.

А. Я предлагаю среднюю позицию.

В. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30.

А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

В. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим человеком могли добиться успеха.

Бланк опросника

№	А	В	№	А	В	№	А	В
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		
5			15			25		
6			16			26		
7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Ключ к опроснику

1. Соперничество: 3А, 6В, 8А, 9В, 10А, 13В, 14В, 16В, 17А, 22В, 25А, 28А.

2. Сотрудничество: 2В, 5А, 8В, 11А, 14А, 19А, 20А, 21В, 23В, 26В, 28В, 30В.

3. Компромисс: 2А, 4А, 7В, 10В, 12В, 13А, 18В, 22А, 23А, 24В, 26А, 29А.

4. Избегание: 1А, 5В, 6А, 7А, 9А, 12А, 15В, 17В, 19В, 20В, 27А, 29В.

5. Приспособление: 1В, 3В, 4В, 11В, 15А, 16А, 18А, 21 А, 24А, 25В, 27В, 30А.

Обработка результатов

В ключе каждый ответ А или В дает представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления. Если ответ совпадает с указанным в ключе, ему присваивается значение 1, если не совпадает, то присваивается значение 0. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Приложение 2

Программа занятий

Занятие 1.

Конфликт — это наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм.

Чтобы управлять конфликтами, нужно не делать вид, что их не существует и не решать их агрессивными силовыми методами, а направлять участников на поиск взаимоприемлемого решения.

Практически любой конфликт можно урегулировать мирными средствами. В итоге обе стороны окажутся в более выгодном для себя положении, чем если бы они продолжали конфликтовать. Чтобы стать немного ближе к бесконфликтному поведению, мы с вами проведем четыре встречи, на которых будем выполнять упражнения.

Первое упражнение называется «Говорю, что вижу».

Цель упражнения: научиться безоценочным высказываниям, которые объективно описывают ситуацию.

Иногда мы, глядя на человека, делаем выводы из его поведения, но не всегда эти выводы оказываются правильными. А ведь неправильное понимание друг друга может стать причиной конфликта. Описание поведения — это сообщение о действиях других людей без оценивания, то есть без приписывания им мотивов действий, черт характера и без их оценки.

Сейчас вы, сидя в круге, будете наблюдать за поведением других и по очереди говорить, что видите относительно любого из участников. Я буду следить за тем, чтобы участники не повторялись (как те, кто говорит,

так и те, кого описывают) и чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения. После выполнения упражнения мы обсудим, часто ли использовались оценки, было ли сложным это упражнение, что вы чувствовали во время него.

Занятие 2.

Все мы по-разному ведем себя в конфликтных или сложных ситуациях. Сегодня мы продемонстрируем разные способы реакции на события и посмотрим на них со стороны.

Упражнение называется «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы»

Цель упражнения: формирование адекватных реакций в различных ситуациях.

Каждый из вас в этом упражнении получит возможность продемонстрировать неуверенный, уверенный и агрессивный типы ответов в заданной ситуации.

Примеры ситуаций:

Вы предложили название команды, а оно никому в команде не понравилось.

Вы придумали правильный ответ, а команда его не приняла.

Вы предложили команде правильную версию, а хвалят за это другого участника игры.

Вы хотели быть капитаном, но команда выбрала другого игрока на эту роль.

Вы не хотите писать вопрос, но вся команда тоже отказывается, и вам приходится записывать.

Игроки другой команды кричат, что вы подслушали у них правильную версию, хотя это совсем не так.

На первой секунде ваша команда придумала версию, но вы в ней не уверены и предлагаете обсудить еще несколько вариантов, команда вас не слушает.

Участники другой команды смеются над тем, что вы назвались «Умники» и ответили на меньшее количество вопросов, чем они.

Вы попали в пробку и опоздали на игру, вся команда вас ругает.

Вы предложили версию, команда ее приняла сразу, и вы больше ничего не обсуждали. Ответ оказался неправильным, вас все обвиняют в этом.

Один из участников команды называет ваши версии ответов глупыми и смеется над вами, хотя версии не хуже других.

Вы не поняли один из вопросов и молчали во время обсуждения, теперь капитан кричит, что из-за вас ответили неправильно.

Один из игроков команды делает вид, что не может запомнить ваше имя и всех называет по имени, а вас «Эй ты». Вам это не нравится.

(для девочки) Мальчики говорят, что не хотят играть с тобой в одной команде.

Для каждого участника используется только одна ситуация. Можно разыграть данные ситуации в парах. Группа должна обсудить ответ каждого участника.

Занятие 3.

Иногда мы очень эмоционально говорим о своем огорчении или недовольстве поведением другого человека. Чтобы лучше понимать друг друга, мы можем воспользоваться техникой Я-высказываний. В таких высказываниях человек описывает свои чувства и формулирует свои пожелания с опорой на них, стараясь обвинять и не обижать окружающих.

У «Я-высказывания» есть структура — четыре основных составляющих.

Факт. Фактическая сторона описывается безоценочно: мы называем события как можно точнее и конкретнее. Обычно описание начинается со слова «когда».

Чувства. Мы говорим собеседнику о своих чувствах и эмоциях, которые испытываем в связи с упомянутым фактом.

Объяснение. Мы называем и объясняем причины, в связи с которыми возникли эти чувства. Обычно это можно сформулировать с помощью речевых оборотов «потому что», «из-за того, что» и т. д.

Желание. Мы предлагаем желаемый вариант развития ситуации.

Переформулируйте, пожалуйста, в Я-высказывания заявления, которые звучат довольно конфликтно.

Примеры заявлений:

«Ты никогда не выбираешь мои версии, надоело это терпеть!»

«А они вечно в телефоны подсматривают, почему мне тоже нельзя?»

«Бесит, когда надо слушать вопрос, а ты щелкаешь ручкой постоянно».

«Мальчики только и делают, что кричат, лучше одной играть, чем с вами!»

«Ты слушаешь только Борю, потому что вы дружите, а меня все время затыкаешь».

«Миша глупый, он ни разу правильно не ответил, только шутит».

«Сколько можно рисовать, ты бы лучше вопрос записывал».

«Терпеть не могу играть с девочками, вы все время отвлекаетесь, если вас двое в команде».

«Из-за тебя мы не сдали ответ вовремя — ты что, писать совсем не умеешь?»

«Ну у тебя и каракули, а еще взялся формулировку записывать. Всю команду подводишь!»

«Не хочу больше с вами играть, я один в команде думаю, а вы только молчите».

«Хватит командовать! Терпеть не могу, когда так лезут вперед — мы тут все не хуже тебя».

«Как же надоело, когда приходится пересказывать вопрос. Вы что, не слушаете совсем?»

«Что ты как маленький? Мы играть пришли, а ты ручками кидаешься».

Занятие 4.

Упражнение «Если бы..., я стал бы...»

Цель упражнения: выработка навыков быстрого реагирования на конфликтную ситуацию.

Вы наверняка уже заметили, что конфликтные ситуации и выходы из них могут повторяться. Чтобы быстрее и спокойнее справляться с конфликтами, нужно уметь на них реагировать, справляясь со своими эмоциями и зная, чего ожидать от себя самого в тех или иных обстоятельствах. Для этого мы сегодня попробуем представить себе несколько ситуаций и найти выход из них прямо тут же, на месте.

Упражнение происходит по кругу: педагог ставит условие, в котором оговорена некоторая конфликтная или неприятная ситуация, например: «Если бы меня товарищи по команде выгнали из-за стола за то, что я шумел...». Участник заканчивает фразу, например: «...Я бы сказал, что больше не буду шуметь, и остался».

Примеры ситуаций:

«Если бы я опоздал на игру, а мое место в команде занял другой игрок, я бы...»

«Если бы все делились на команды мальчиков и девочек и я был бы единственным мальчиком, которому не хватило места, я бы...»

«Если бы я неправильно произнес слово и команда стала надо мной смеяться, я бы...»

«Если бы кто-то из команды принес на игру конфеты и делился со всеми, кроме одного игрока, я бы...»

«Если бы у меня прямо на игре кончилась тетрадь и негде было писать, а сосед отказался дать листок из своей тетради, я бы...»

«Если бы игрок другой команды громко крикнул, что наша команда плохо играет, я бы...»

«Если бы я потерял листок с ответом пока шел его сдавать, и мы бы не получили балл, я бы...»

«Если бы я был капитаном и вдруг узнал, что прямо сейчас мне надо уйти с игры, я бы...»

«Если бы я пришел на игру, а вся команда неожиданно не пришла, я бы...»

«Если бы все предлагали назваться «Глупые головы», а мне не нравилось это название, я бы...»

«Если бы я долго настаивал на своей версии, а она оказалась неправильной, я бы...»

«Если бы один и тот же человек меня все время обыгрывал, а в последний раз еще и рожицу соорудил после победы, я бы...»

«Если бы один из игроков шумно вел себя, а ведущий не видел, кто это, и отчитал всю команду, я бы...»

«Если бы я во время игры пролил воду на стол и промочил свою и соседскую тетрадь, я бы...»

Каждый участник будет иметь возможность предложить свой выход из одной ситуации в экспресс-режиме. После чего другие участники могут высказаться о его варианте решения и предложить свои версии поведения в описанной ситуации.

Приложение 3

Таблица 8

Таблица критических значений Т-критерия Вилкоксона

N	p<0,05	p<0,01
5	0	—
6	2	—
7	3	0
8	5	1
9	8	3
10	10	5
11	13	7
12	17	9
13	21	12
14	25	15
15	30	19
16	35	23
17	41	27

Таблица 9

Таблица критических значений F-критерия Фишера для $\alpha = 0,01$

k_1/k_2	1	2	3	4	5	6	7
1	4052	4999	5403	5625	5764	5889	5928
2	98.49	99.01	90.17	99.25	99.33	99.30	99.34
3	34.12	30.81	29.46	28.71	28.24	27.91	27.67
4	21.20	18.00	16.69	15.98	15.52	15.21	14.98
5	16.26	13.27	12.06	11.39	10.97	10.67	10.45
6	13.74	10.92	9.78	9.15	8.75	8.47	8.26
7	12.25	9.55	8.45	7.85	7.46	7.19	7.00
8	11.26	8.65	7.59	7.01	6.63	6.37	6.19
9	10.56	8.02	6.99	6.42	6.06	5.80	5.62
10	10.04	7.56	6.55	5.99	5.64	5.39	5.21
11	9.86	7.20	6.22	5.67	5.32	5.07	4.88

Таблица 10

Таблица критических значений F-критерия Фишера для $\alpha = 0,05$

k_1/k_2	1	2	3	4	5	6	7
1	161	200	216	225	230	234	237
2	18.5	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.36
3	10.13	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.88
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09

Окончание Таблицы 10

5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01

k_1 — число степеней свободы большей дисперсии,

k_2 — число степеней свободы меньшей дисперсии